Należytość pocztowa opłacona ryczałtem.

ROK III. LUTY 1926. Nr. 2.

Szkoła i Nauczyciel

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA ORAZ ŻYCIA ORGANIZACYJNEGO NAUCZYCIELSTWA.

Wydawnictwo Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich.

Administracja czynna we wtorki, czwartki i soboty od 7-ej do 8 i pół wiecz. Redaktor przyjmuje we wtorki od 7 — 8 wiecz.

S. SKAWIŃSKI.

W trosce o przyszłość.

Szkolnictwo polskie nie ma szczęścia do swoich ministrów. Z wyjątkiem ś. p. Praussa, który szczerze i podstawowo traktował zagadnienie ustroju szkoły polskiej, wszyscy inni albo byli ministrami, instruowanymi przez podsekretarzy tego resortu albo nawet zdobywali się na „oryginalność", niestety często w sensie groteskowym. Niemal każdy z nich czynił z tego ministerstwa kramik swego stronnictwa politycznego, a wszyscy społem uczynili odpustowy kramik tych różnych poświęcanych ekscelencyj, co to zanosiły modły przed Pana — za... cara, ale nie mogły pójść za pogrzebem Żeromskiego, stojąc kulturalnie niżej od przeciętnego rabina, czy popa.

Szczególniej dziwnemi będą jednak zasługi p. p. Głąbińskiego, Miklaszewskiego, no i p. Grabskiego. Zostawimy jednak zmarłych w spokoju, a zajmijmy się żywym — tworzącym „nowe formy". Zaiste dumą napełnia się serce, że oto po długiej posusze przychodzi człowiek z programami: ustroju szkolnictwa, reorganizacji administracji, reorganizacji uposażeń i nawet... reorganizacji tytułów. Przyczem tworzy sam, bez pomocników, w ciszy swej duszy i swego gabinetu. Zapowiada, zapowiada, zapowiada... Wszyscy się zachwycają. I wreszcie projekt się zjawia, no i... znika! Był tak „mądrze" skontruowany, że nie mógł sam znieść swego widoku w świetle rzeczowej krytyki.

Reforma administracji ma polegać na tem, żeby się nic nie zmieniło.

Zato reforma uposażeń będzie się wiele zmieniała i to zasadniczo, bo od obecnych uposażeń minister zamierza odciąć jeszcze 25%, rozumie się tylko nauczycielom szkół powszechnych, bo np. realizacji konkordatu odłożyć nie można, gdyż... „to sprawa polityczna", no i „biedni" ojcowie duchowni pomarliby z głodu. Natomiast nauczyciel będzie wtedy „zaczynał" od 100 złotych i 50 gr. a kończył na 250 z czemś, rozumie się samotny, (dzietny jest dostatecznie przy tej podstawie zgnębiony), aby przypadkiem nie zechciał zaprenumerować jakiegoś pisma, nie przyszło mu do głowy zobaczyć coś poza jego Wólką, kupić książkę, bo to ino farmazoni z takich się rodzą. On winien być jak wosk w ręku księdza, dziedzica, pierwszego z brzegu „narodowego" działacza i podnóżkiem swej władzy, bo wtedy „wychowa" ludzi posłusznych, uległych, potulnych, jakich państwo wymaga... „ze względu na swe położenie gospodarcze i polityczne". A co najważniejsze będzie wtedy umiał „do trzeciego oddziału", co jest ważne ze względu na konieczność „zakończenia" organizacji szkoły powszechnej siedmioletniej.

Będzie go dzielił dostateczny dystans od kolegów ze szkół średnich, aby mu przypadkiem nie przyszło do głowy, że około wspólnego dobra z innymi zabiega.

Wyjdzie nowa ustawa, regulująca płace — prosta, krótka, jasna i konsekwentna. Dziwne tylko, że minister, zapowiadając ją w komisji senatu, nie miał jeszcze koncepcji. W każdym razie wydziały rachunkowe przy kuratorjach będą zbędne, na czem zaoszczędzi się etaty dla 50, a jak ktoś tam podpowiadał — 500 osób.

Nowa ustawa uposażeniowa wynagrodzi krzywdy, jakie wyrządzono nauczycielom szkół średnich; nadto otrzymają nawet tytuły: *praktykant, suplent, nauczyciel, profesor* i (!)... *biprofesor;* ten ostatni tytuł przypadnie im w udziale po 18 latach.

Za próby protestu — dochodzenie dyscyplinarne, jeśli nawet wtedy po takiem doskonałem zaspokojeniu wszystkich głupich ambicyj tytularnych będą jeszcze chcieli przeskoczyć żerdzie kastowe i wspólnie zaprotestować chociażby... przeciwko zabawie w organizację szkolnictwa, a spychanie w błoto szkoły i oświaty.

Milczeć szaraki, tłumie, bo pan minister ma pomysły, które Polskę niewątpliwie zbawią, trzeba tylko małej rzeczy... ustawowego zabezpieczenia chaosu.

Jakież to przykre, że o tych rzeczach trzeba z sarkazmem pisać. Powiecie może, że zbyt mało konkretnie. A powiedzcież proszę, co w tych wszystkich „projektach" jest konkretnego, prócz faktu zniszczenia szkoły, nietylko powszechnej, ale wogóle szkolnictwa?

Czemu to minister tej oświaty jest pierwszym jej grabarzem? Czemu zamieszaniu niema końca?

Na posiedzeniu rady ministrów, jak podały gazety 24. b. m., zredukowano budżet oświaty z 325 do 270 miljonów w „atmosferze ogólnej zgody i współdziałania", tylko... minister Zdziechowski protestował przeciwko wszelkim redukcjom w swoim budżecie (sic!)

Zatem zredukowano wydatki na oświatę o 55 miljonów, chociaż minister oświaty proponował zredukować ten budżet o 78 miljonów. Dziwny minister! Choć coprawda tak dobry narodowy patrjota powinien zaoszczędzić jeszcze inaczej. A mianowicie — złożyć wniosek o zwinięcie swego resortu z wyjątkiem wyznań religijnych, bo wtedy byłby niewątpliwie tak dbałym o całość swego ministerstwa, że nie pozwoliłby uszczknąć ani grosza... bo „to sprawa polityczna".

A dlaczego należałoby wydatki na oświatę wogóle skreślić? No bo w *„nowych warunkach"* przy 80 dzieciach w izbie, gdzie 40 dzieci się dusi, nauczyciel będzie zmuszony zaprzestać uczyć, a będzie tylko zastępował dozorcę tej gromady, takiemu zaś mogą przecież zapłacić rodzice za wyręczanie w kło-

pocie. Spokój panować będzie tylko w chwilach opowiadania jakiejś nadzwyczajnej bajki, ale czemuż nie pozwoli dziecku upajać się kolorytem bajecznego świata; nauka pisania jest przecież zbędna. Przynajmniej nie będzie tego niemądrego lepienia z gliny, rachunków, rysunków i innych „dzikich wymysłów nauczycielskich". Co za uznanie ze strony „ludu!"

Wsie i miasteczka, ambony i jarmarki, a wreszcie karczmy rozbrzmiewać będą hymnem pochwalnym dla ministra, który wreszcie poskromił tę rozhulaną tłuszczę nauczycielską.

I wierzyć tu tym warjatom, którzy powiadają, że Polsce narówni z chlebem i wojskiem potrzebna jest 7-io klasowa powszechna szkoła, gdzie zmierzyłyby się talenty dzieci wszystkich klas; gdzie odnalazłyby się genjusze, idące w świat przyszły — panowania wiedzy i wynalazku; gdzie dziecko-młodzieniec uczyłby się patrzeć na życie i stosunki ludzkie przez pryzmat prawa; gdzie obudzić się winny zainteresowania wybiegające poza wódkę, papieros, dramat „detektywny" i podrażnienia erotyczne. Kiedy oto „ojcowie narodu" wszystkie te prawdy między bajki i to jeszcze dalekie bajki kładą.

Od czego w tem państwie są sądy, jeśli w roku ubiegłym w jednem ministerstwie ukradziono więcej, niż obecnie potrzeba na zniszczenie szkolnictwa?

Co się robi z aktami oskarżenia najwyższej izby kontroli?

Czyliż zawsze będzie nas gniotła ta myśl upiórna, że odrodzić się nie możemy przez oświatę, bo ona musi być redukowana dlatego, aby złodzieje mieli co kraść.

Czyliż nigdy już nie stanie u steru Ministerstwa wychowania i oświaty narodowej człowiek o szerokich horyzontach myśli i umiłowaniu serdecznem przyszłej pracującej Polski?

Nie mamy wyższego szkolnictwa pedagogicznego, stąd odpowiednio przygotowanych nauczycieli szkół średnich i seminarjów nauczycielskich, stąd dobrze przygotowanych nauczycieli szkół powszechnych, rozumnej ustawy szkolnej; mamy ubogie uniwersytety, nędznie uposażone szkoły zawodowe, bijące jednak genjuszem stare szkoły zachodu, mamy wielki młodzieńczy zapał do twórczego czynu i... ministrów oświaty, rzucających ciągle w imieniu pewnych kramów politycznych kłody pod nogi, gaszących wszelki zapał i wiarę. Kiedyż wreszcie wiatr wolności wydmucha z Naszego Domu całe to próchno polityczne?!

BR. LACHNOWSKI.

Wizytacje inspektorskie.

Wśród wielu środków, zmierzających do podniesienia poziomu szkolnictwa, na czoło wysuwają się wizytacje Inspektorów Szkolnych. Istotnie, wizytacja szkoły umiejętnie i ze znajomością rzeczy przeprowadzona może wiele zaważyć na rozwoju szkoły. Przez wizytację możemy sprawdzić, jakie metody stosowała szkoła w nauczaniu i wychowaniu i jakie osiągnęła wyniki swej pracy. Jednocześnie wizytacja powinna być nietylko kontrolą pracy nauczyciela, jak to dzisiaj najczęściej bywa, lecz winna zawierać w sobie również momenty twórcze rzeczowej, bezstronnej krytyki. Wszystkie sposoby policyjne „złapania" lub podpatrzenia nauczyciela są niezdrowym objawem wizytacji, który nie powinien występować w tak poważnej pracy.

Wychodzimy ze stanowiska, że Inspektor Szkolny to starszy kolega, doradca nauczyciela i nie powinien swej pracy kompromitować takiemi metodami. Krytyka pracy chociażby najsurowsza, ale rzeczowa i sprawiedliwa nie wywoła w nauczycielu tego niesmaku i rozgoryczenia, jakie zostawia po sobie podejrzliwość i niesumienność Inspektorów Szkolnych, stosujących metody „policyjne". Z tego wynika, że stosunek Inspektora do nauczyciela i odwrotnie musi być oparty na zaufaniu. Czy tak się dzieje dzisiaj, postaramy się na to pytanie dać odpowiedź.

Weźmy naprzykład drobny fakt, stanowisko Inspektorów Szkolnych w sprawie pragmatyki służbowej. My pragniemy widzieć w Inspektorach Szkolnych pedagogów, starszych kolegów, pracujących łącznie z nami nad podniesieniem szkolnictwa, zaś panowie Inspektorowie chcą jak najprędzej zostać urzędnikami. (Starania w sejmie o włączenie Inspektorów Szkolnych do pragmatyki urzędniczej). Motyw, który skłonił panów Inspektorów do zmiany zapatrywań, był ten, że napotykają oni w administrowaniu szkolnictwem różne przeszkody i, że z chwilą, gdy — staną się urzędnikami, przeszkody te znikną.

Argument obliczony chyba na naiwność, gdy krytycznie myślący temu nie uwierzą. Jeżeli administrowanie aparatem szkolnym napotyka dzisiaj na przeszkody, wynika to z ogólnej sytuacji państwa, z jego trudności finansowych i politycznych: zarządzenia administracyjne no to nie pomogą.

Wróćmy jednak do wizytacyj Inspektorskich. Oto przykłady: Inspektor Szkolny podczas wizytacji w klasie III rzuca pytanie: „Jak u nas padają promienie słońca?" Otrzymuje odpowiedź: ukośnie — z wyjaśnieniem, dlaczego. „A jak padają promienie słońca na dachy, zbocza gór?" Dzieci nie wie-

dzą. P. Inspektor niezadowolony podpowiada: „prostopadle". Czy nie zbyt geometrycznie potraktowano w tym wypadku promienie słońca? Inny przykład. W klasie VI na pytanie p. Inspektora, „dlaczego Pan Jezus jechał na ośle z różdżką oliwną", uczenica odpowiada, „bo aut nie było". P. Inspektor kieruje swe niezadowolenie z odpowiedzi pod adresem nauczyciela języka polskiego, aczkolwiek pytanie tyczyło zakresu religji. Kowal zawinił, ślusarza powieszono, — ale, czy w tym wypadku istotnie kowal zawinił, a może wina leży po stronie p. Inspektora, zadającego niefortunne pytanie? A co możemy sądzić o takim naprzykład wypadku? Inspektor Szkolny po „gruntownej" wizytacji szkoły, jak się sam wyraża, zwołuje konferencję pedagogiczną i mówi o braku 2 kołków w wieszaku, o tem, że sufit zacieka, że podwórze brudne i t. p. zaś na wyraźne pytanie kierownika, jak szkołę znalazł pod względem naukowym i wychowawczym, odpowiada krótko: „źle"; dlaczego źle, personel szkoły do dnia dzisiejszego nie otrzymał odpowiedzi. Przytoczone fakty, to nie sporadyczne objawy, można by je mnożyć w nieskończoność. Dzisiaj już wszyscy zdajemy sobie sprawę, że jest źle, ale nie w szkole, którąśmy dla przykładu przytoczyli, lecz śród szeregów Inspektorów Szkolnych, i to nie tylko pod względem przygotowania pedagogicznego. Znamy wypadki, że Inspektor Szkolny w czasie wizytacji wyjmuje w klasie „termos" z kieszeni i najspokojniej w świecie popija herbatę. Nauczycielka w zakłopotaniu: tyle pracy włożyła, zaczem odzwyczaiła dzieci od jedzenia podczas lekcji, zaś p. Inspektor w przeciągu kilku minut zniweczył jej cały wysiłek. Nie stawiamy tych zarzutów pod adresem wszystkich Inspektorów Szkolnych, są jeszcze tacy, którzy zasługują na nazwę doradców nauczycielstwa i swemi cennemi uwagami i radami nadają pracy nauczyciela właściwy kierunek, lecz tych jest mało. Czy Inspektor Szkolny, nie zdający sobie sprawy z ważności zajmowanego stanowiska, może zasługiwać na szacunek? Odpowiedź jasna, — nie... A przecież, jak to już wyżej podkreśliliśmy, wzajemny szacunek i zaufanie, to podwaliny skutecznej pracy Inspektora Szkolnego.

Jeżeli od nauczyciela wymagamy nietylko kwalifikacji formalnych, lecz przedewszystkiem zapału, wyczucia i intuicji, które pracę jego podnoszą do wyżyn artyzmu, przeto wymagania, stawiane względem Inspektorów Szkolnych winny być niemniejsze.

Z powyższego nasuwa się wniosek, że dobór ludzi na stanowiska Inspektorów Szkolnych musi być nadzwyczaj staranny, że wszelkie sympatje i animozje partyjne, poplecznictwo, tak rozpowszechnione dzisiaj, trzeba jak najrychlej wytępić. Względy, któremi zbyt często kieruje się Ministerstwo W. R. i O. P., polegające na przynależności partyjnej kandydata, — dostatecznie wartość swą ujawniły. Ale to może dopiero od-

nieść skutek w przyszłości, dzisiaj zaś Kuratorjum Szkolne, na specjalnie w tym celu zwołanych konferencjach, winno pouczyć p. p. Inspektorów, jak należy przeprowadzać wizytacje szkoły i jakie stawiać wymagania w stosunku do nauczycielstwa.

OOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO

K. OCHĘDALSKI.

W sprawie konferencyj gminnych.

Każdy z nas wie, że w szeregach nauczycieli znajduje się duży procent nauczycieli niewykwalifikowanych, którzy, pracując w szkolnictwie dłużej, czy krócej mieli czas na to, by podnieść swój poziom umysłowy, a jednak tego nie uczynili i to niekiedy nie z winy warunków, jakie się wytworzyły, nie z winy zaangażowania się w pracy oświatowo - społecznej, ale ot dlatego, że odkładano samokształcenie z dnia na dzień, aż wreszcie ujrzano nad głową groźny miecz, na widok którego tracą wszyscy głowy.

A jednak mimo ciężkich warunków, w jakich prawie zawsze znajdował i znajduje się nauczyciel, pozostający zdala od większych środowisk, pozbawiony dogodnej komunikacji, rozrywek kulturalnych, książek i gazet, inteligentnego towarzystwa, mógł przecież coś robić. Dużą pomocą w jego pracy były znajdujące się w każdej niemal gminie bibljoteki gminne nauczycielskie i tak zwane konferencje nauczycielskie. O tych ostatnich chcę mówić.

Jeżeli cofniemy się myślą wstecz to, skonstatujemy, że ojcem konferencyj gminnych, wyprowadzających je na światło dzienne, był Związek P. N. S. P.

W latach 1918, 1919 i 1920 praca w Ogniskach wrzała. Urządzano zebrania, na których wygłaszano referaty i koreferaty, prowadzono lekcje próbne i dyskusje. Niekiedy w celu pobudzenia członków do jeszcze bardziej intensywnej pracy sprowadzano kolegów z odczytami, czy referatami z innych miejscowości. Było wtedy widać ten pęd do uzupełniania swych wiadomości, do kształcenia się, pęd do pracy twórczej, którego obecnie nie można zauważyć w szeregach nauczycielskich. Czy ten ogień wygasł w piersiach nauczycielskich? Czy to nauczyciel zboczył z drogi ciągłego doskonalenia siebie, czy i on wszedł na te niziny nędzy i wchłonął w siebie pewną dawkę powietrza przesiąkniętego sobkowstwem i materjalizmem, wyzbywając się swych idei? Nie, tak nie jest, powie niejeden! A jednak, jeżeli przypatrzymy się życiu nauczycielstwa, cóż zobaczymy? Rozdwojenie, antagonizm, wzajemnie obniżanie autorytetu, serwilizm, niechęć do pracy twórczej, obojętność na sprawy dotyczące szkolnictwa i nauczycielstwa, oraz działu pracy kulturalno - oświatowej. Tak, tacy nauczyciele są, jest ich ku naszemu utrapie-

niu dość dużo, oni to stają się sprawcami ataków ludności na nauczycielstwo, oni to może dają powód do urabiania opinji między naszym ludem o nieproduktywności pracy nauczycielskiej. Nie powiem, żeby wymienione wyżej wady cechowały wszystkich nauczycieli, nie, są między nimi ludzie, stojący na wysokości swego zadania, świadomi celu, pracujący z samozaparciem się. Jednak prędzej rzuci się w oczy zło, aniżeli dobro, i to zło kładzie się na barki wszystkich nauczycieli i każe im się ten ciężar dźwigać.

Z konferencyj, tętniących życiem i młodzieńczą siłą stworzono konferencje nawpół urzędowe, na których nauczycielstwo zobowiązane jest być wygłaszać referaty i prowadzić dyskusje. Co jednak jest przyczyną tego, że nauczycielstwo odnosi się do tych konferencyj z pewną obojętnością i nieufnością? Przewodniczącym takiej konferencji jest niekiedy osoba powołana przez inspektora szkolnego, albo też wybrana na żądanie władzy dla „świętego spokoju", jemu wygodna, nie ciesząca się zaufaniem ogółu, pozbawiona taktu, zdolności orjentacji i co najważniejsze, zapału do twórczej pracy, który pozwalałby ją szanować i poważać i któryby mógł udzielać się innym uczestnikom konferencyj. Wskutek tego na konferencje przyjeżdża niekiedy nauczycielstwo niechętnie, wiedząc zgóry, że niczego nowego się nie dowie, gdyż referentowi narzucono referat i skutkiem tego nie przygotował się do niego należycie; że może być narażone w jałowej dyskusji na osobiste wycieczki, że może tylko tem więcej jeszcze zniechęcić się do pracy. Tak być nie powinno i nie może. Na stanowisko przewodniczących winno się wybierać ludzi zapału, którzy umieją zapał swój przelewać w swych najbliższych, pracowitych, taktownych, cieszących się poważaniem, gdyż tylko taki przewodniczący może sprostać włożonym na niego obowiązkom i zachęcić kolegów do pracy do tego stopnia, że ci będą czekali z utęsknieniem następnej konferencji, aby na niej podzielić się wynikami swej pracy. Również winna nastąpić zmiana w wygłaszaniu referatów. Do obecnej chwili wygłaszano referat na jakiś temat, a po referacie przeprowadzano lekcję praktyczną i to w większości wypadków nie mającą nic wspólnego z wygłoszonemi referatami. Taka praca nie zawsze była pracą produktywną. Na początku roku na pierwszej konferencji winno się nakreślić plan działalności, omówić, jakie referaty będą wygłaszane, a w związku z niemi przeprowadzać lekcje praktyczne, wypływające z ich treści. W celu odświeżenia umysłów pożądanem byłoby, aby poszczególne rejony zamieniały prelegentów, albo też wymieniały lepsze referaty, o ile te są pisane. W jednym z powiatów jest przy Oddziale powiatowym sekcja, która wysyła z referatami prelegentów, o ile żąda tego Ognisko. Są powiaty, w których przewodniczący są lotnymi, t. j. kierują pracami kilku rejonów. Myśli te rzucam, mając nadzieję, że koledzy (żanki) wypowiedzą

się w tych sprawach na łamach „Szkoły i Nauczyciela", podając jednocześnie opisy odbywających się konferencyj w ich powiatach.

Pragnę zwrócić uwagę jeszcze na jedno. Żyjemy obecnie w czasie wielkich zmian. Jesteśmy świadkami zamierzeń redukcji nauczycieli, jak również i zamierzeń, dotyczących redukcji poborów nauczycielskich. Zewsząd słyszymy narzekania na wszystko i wszystkich, a zatem i na nas samych. Jest źle i powiedzmy sobie, że, jeżeli jest źlę, to w tem jest trochę i naszej winy. Tak, naszej. Musimy naprawić opinję, a naprawimy ją tylko wtedy, gdy wszyscy weźmiemy się do pracy obywatelskiej w środowiskach, w których przebywamy, gdy staniemy się dla ludności osobami cennemi, niezbędnemi i wprost niezastąpionemi. To jest naszym obowiązkiem na teraz. Do pracy tej musimy się zabrać zaraz, nie odkładając do jutra. Niechże te zagadnienia wejdą pod obrady najbliższej konferencji. Tak być musi!

oooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooo

HELENA SZUMPICHÓWNA.

Protokół

lekcji jęz. polskiego, przeprowadzonej w kl. V-ej szkoły powszechnej w Łodzi.

Cel lekcji: Krystalizowanie przestróg, płynących z doświadczenia życiowego.

I. Nawiązanie:

N. Powiedzcie, jaki wypadek miał miejsce na poprzedniej lekcji?
U. Edek został ukarany za podpowiadanie.
N. Jak został ukarany?
U. Został wzięty do kancelarji i tam musiał się wstydzić przed nauczycielami.
N. Czy zasługiwał na karę?
$U._1$ Tak, nie powinien podpowiadać.
$U._2$ Nie, gdyż chciał, aby kolega otrzymał dobry stopień.
N. Czy byłoby to słuszne, gdyby uczeń ten otrzymał dobry stopień?
U. Nie.
N. Dlaczego?
$U._1$ Nie zasługiwał na to.
$U._2$ Nie wiedział, jak odpowiedzieć na zadane pytanie.
$U._3$ Nie umiał odpowiedzieć i nie będzie pamiętał w przyszłości.
N. Jakie wypłynęłyby skutki, gdyby uczniowie zawsze podpowiadali?
$U._1$ Nie uczyliby się lekcyj.
$U._2$ Nicby nie umieli.

N. Czy w przyszłości, gdy dorosną, byliby za to wdzięczni swym kolegom?
U. Nie.
N. Co miał na myśli Edek, podpowiadając koledze?
U. Dobro kolegi.
N. Ale, czy to dobro dałoby ostatecznie wyniki dodatnie?
U. Nie.
N. Jaką więc była ta przysługa, którą wyświadczył Edek koledze swemu?
U. Była to niedobra przysługa.
N. Wiecie, jak ludzie nazywają taką przysługę?
U. Niedźwiedzią przysługą.

II. Wskazanie tematu i podanie nowego materjału:

N. Przeczytam wam wiersz, w którym autor porusza także przysługę podobną do tej, o jakiej mówiliśmy. Posłuchajcie!

a) Odczytanie całości przez nauczyciela.

N. Czyta bajkę Fr. Morawskiego p. t. „Zając i niedźwiedź" (Wypisy polskie na kl. II Boguckiej i Niewiadomskiej, str. 197), opuszczając świadomie ostatnie 4 wiersze.

b) Odczytywanie częściami przez uczniów i analiza formy:

Część I.

U. Czyta do słów: Pollux z Kastorem.
N. Co wyraża zdanie: „ludzi łączy zapał święty?"
U.₁ Ludzi łączy przyjaźń.
U.₂ Łączy ich miłość.
U.₃ Ludzi łączy gorące uczucie.
N. Jak można inaczej powiedzieć zamiast: „nadzwyczaj czuły?"
U.₁ Dobry.
U.₂ Litościwy.
U.₃ Tkliwy.
N. Jak rozumiecie zdanie: że ich przyjaźń nazywano wzorem?"
U.₁ Nigdy się nie kłócili.
U.₂ Zawsze byli dla siebie dobrzy.
U.₃ Nie można im było nic zarzucić.
N. Kto to byli Pollux z Kastorem?
U. Tłumaczy (wyjaśnienie podane w książce).

Część II.

U. Czyta do słów: skrzeczał przeraźliwie.
N. Co to znaczy: „mazgaj?"

U.$_1$ Beksa.
U.$_2$ Niedołęga.
N. Jak inaczej możnaby wyrazić myśl, zawartą w zdaniu: „ilekroć swoje uczucia niedźwiedzie w zajęcze serce chciał przelewać tkliwie?"
U.$_1$ Ilekroć chciał okazywać zającowi swoje uczucia.
U.$_2$ Ile razy chciał pokazać zającowi, że go lubi.
U.$_3$ Ile razy chciał w zająca przelać swoją przyjaźń.
U. Czyta do słów: razem z muchą i zająca zabił.
N. Co oznacza zdanie: „rozmyślali o marnościach świata?"
U.$_1$ Rozmyślali o tem, że jest źle na świecie.
U.$_2$ Mówili, że jest bieda na świecie.
U.$_3$ Myśleli o nędzy świata.
N. Co to znaczy: „do przysługi skory?"
U.$_1$ Do przysługi gotów.
U.$_2$ Chętny.
U.$_3$ Prędki.
N. Jak inaczej powiedzieć zamiast: „dąsać się?"
U.$_1$ Złościć się.
U.$_2$ Gniewać się.
N. Co miał na myśli niedźwiedź, mówiąc: „nie wiesz, czem to pachnie?"
U.$_1$ Nie wiesz, co to znaczy.
U.$_2$ Nie wiesz, co cię czeka.
U.$_3$ Nie wiesz, jaka moja łapa ciężka.
N. Jak rozumieć wyraz: „zagrabił?"
U. Uderzył.

c) Analiza treści:

Uczniowie czytają po raz drugi częściami.

Po przeczytaniu cz. I.:

N O czem, czytaliśmy?
U. O niedźwiedziu i zającu.
N. Jaki łączył ich stosunek?
U.$_1$ Byli dla siebie przyjaciółmi.
U.$_2$ Łączył ich stosunek przyjazny.
N. Jaka była ich przyjaźń?
U. Bardzo serdeczna.
N. Kogo przypominali ze względu na tę przyjaźń?
U. Polluxa i Kastora.
N. O czem więc czytaliśmy?
U. O przyjaźni zająca z niedźwiedziem.

Po przeczytaniu cz. II.:

N. Jakim był z natury niedźwiedź?
U.$_1$ Bardzo dobry.
N. A jeszcze?
U.$_2$ Był czuły.
U.$_3$ Prędki.

U.$_{4}$ Był mazgajem.
N. W jaki sposób okazywał zającowi swą przyjaźń?
U.$_{1}$ Często go udepnął, podrapał, tak, że zając skrzeczał przeraźliwe.
N. Czy chciał dokuczyć zającowi?
U.$_{1}$ Nie, chciał mu okazać swą wdzięczność.
U.$_{2}$ Nie, chciał mu okazać swą czułość, tylko nie umiał inaczej.
N. Jak więc moglibyśmy nazwać tę część?
U.$_{1}$ Niedołęstwo niedźwiedzia.
U.$_{2}$ Mazgajstwo Polluxa.

Po przeczytaniu cz. III.:

N. Czy na czułościach skończyło się zło zająca?
U.$_{1}$ Nie, były gorsze skutki.
U.$_{2}$ Zająca spotkało wielkie nieszczęście.
N. Co zdarzyło się raz, gdy zając zdrzemnął się pod topolą?
U. Mucha usiadła mu na nosie.
N. Czy niedźwiedź patrzał na to obojętnie?
U.$_{1}$ Nie, porwał się i zaczął się dąsać.
U.$_{2}$ Niedźwiedź się rozgniewał.
N. Co zrobił pod wpływem gniewu?
U. Zamachnął się, uderzył i razem z muchą zabił zająca.
N. Co chciał niedźwiedź właściwie zrobić?
U. Oddać zającowi przysługę.
N. A jaką okazała się ta przysługa?
U. Niedobrą, bo spowodowała śmierć zająca.
N. Jak więc nazwiemy część przeczytaną?
U.$_{1}$ Niedźwiedzia przysługa.
U.$_{2}$ Śmierć zająca spowodowana niedźwiedzią przysługą.
N. Zamknijcie książki!

III. Pogłębienie treści.

N. O czem czytaliśmy przed chwilą?
U. O przyjaźni niedźwiedzia z zającem.
N. Jakie następstwa miała ta przyjaźń?
U.$_{1}$ Niedźwiedź zabił zająca.
U.$_{2}$ Spowodowała śmierć zająca.
N. Co było właściwą przyczyną śmierci zająca?
U.$_{1}$ Mazgajstwo, niedołęstwo niedźwiedzia.
U.$_{2}$ To, że niedźwiedź był dobrym, ale głupim przyjacielem.
N. Czy dobrze zrobił zając, wybierając sobie niedźwiedzia za przyjaciela?
U.$_{1}$ Niedobrze.
U.$_{2}$ Źle zrobił.
N. A jak wam się zdaje, czy autor mówiąc o niedźwiedziu i zającu miał na myśli te zwierzęta?
U. Nie, miał na myśli ludzi.
N. Jakiego człowieka miał na myśli, mówiąc o niedźwiedziu?

U.₁ Człowieka głupiego.
U.₂ Dobrego przyjaciela, a głupiego.
U.₃ Mazgaja.
N. Czy dobrze jest mieć serdecznego a głupiego przyjaciela?
U. Niedobrze.
N. Dlaczego?
U.₁ Głupi przyjaciel może zaszkodzić.
U.₂ Przyjaciel głupi nic sam nie robi.
N. Co należy pierw uczynić, nim wybierzemy sobie przyjaciela?
U. Dobrze obmyślić, kogo wybierzemy.
N. Zobaczymy teraz, jak się na tę rzecz zapatruje autor. Otwórzcie książki. Czytaj uprzednio opuszczony czterowiersz! Uczeń czyta.
N. Co to znaczy: „nudy i biedę pewnie kupi?"
U.₁ Będzie się nudził i może go spotkać nieszczęście.
N. Czy zając też sobie kupił nudy?
U. Tak.
N. Kiedy to?
U.₁ Gdy go niedźwiedź drapał.
U.₂ Kiedy starał się okazywać zającowi swą czułość.
N. Co mówi autor w tej części?
U. Opowiada.
N. Dlaczego to mówi?
U.₁ Chce nam dać przestrogę.
U.₂ Chce nas nauczyć, jakich mamy unikać przyjaciół.
N. Jaki więc nagłówek możemy dać tej części?
U.₁. Przestroga autora.
Nauka, płynąca z wiersza.
N. A wiecie, jak nazywa się taki utwór, gdy autor pod postacią zwierząt przedstawia nam ludzi, ich wady i ułomności, aby nauczyć nas, jak powinniśmy żyć?
U. Bajką.
N. Powiedzcie, kto napisał tę bajkę?
U. Franciszek Morawski.
N. Kto to był Franciszek Morawski, czy słyszeliście o nim kiedykolwie?
Cisza.

Dalej następuje czytanie całości z podziałem na role i opowiadanie.

IV. Zastosowanie.

N. A teraz przypomnijcie sobie jakiś wypadek podobny temu.
U.₁ Byłem w lesie. Zobaczyłem na drzewie ładne żołędzie. Wdrapałem się na drzewo, a mój kolega stał pod drzewem. Zaplątała mi się kapota między gałęzie. Kolega chciał mi przyjść z pomocą i wszedł na tę samą gałęź. Gałęź się złamała, obaj spadliśmy na ziemię i potłukliśmy się bardzo.

U. Raz, gdy byłem w polu napadł na mnie złośliwy pies. Nie mogłem się opędzić. Chciał mnie ugryźć w nogę. Józio zobaczył to, chwycił kij i przybiegł na ratunek. Zamierzył się na psa i go uderzył, ale jednocześnie trafił i mnie tak silnie, że długo miałem sińca.

N. W domu napiszcie w zeszytach plan tej bajki i narysujcie obraz tej części, która wywarła na was największe wrażenie.

OOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO

IGNACY ROLIŃSKI.

Arytmetyka ścisła a nauczanie rachunków.

„Żeby do głębszych wiadomości matematycznych przebrać się pomyślnie i uczuć tę rozkosz umysłu, jaką napełniają człowieka, trzeba je koniecznie w początkowych zasadach objąć gruntownie".

Jan Śniadecki.

1.

Dedukcyjna metoda matematyki zapewnia wprawdzie tej umiejętności wielką ścisłość oraz nieograniczony wszechstronny rozwój, pod względem jednak dydaktycznym przedstawia nieprzezwyciężone trudności. Gdyby nam zależało tylko na biegłem stosowaniu matematyki w życiu praktycznem, ominęlibyśmy je wszystkie, ale tak postąpić, byłoby to zrzec się ogromnie ważnego czynnika, zaprawiającego umysł do poprawnego logicznego myślenia, co w życiu człowieka ma tak wielkie znaczenie, iż wobec niego wszystkie inne korzyści ustąpić muszą na plan dalszy. A tym czynnikiem nie jest to lub owo twierdzenie, choćby obfitujące w różne zastosowania; nie jest nim nawet ogół wszystkich prawd matematycznych, — ale ta ciągła sprawa wnioskowania, wyprowadzająca z rzeczy znanych nieznane i wiążąca wszystkie prawdy w nieprzerwany łańcuch ogniw, wypływających z siebie z niewzruszoną konsekwencją. Zburzyć ten łańcuch, — to zburzyć całe kształcące znaczenie matematyki. Zachować go w całości — byłoby to postąpić wbrew naturze dziecka. Właśnie za pierwszorzędną zdobycz współczesnej pedagogiki eksperymentalnej poczytać należy jasne, dobitne stwierdzenie tego faktu, że dusza dziecięca nie jest duszą dorosłego człowieka w minjaturze, że dusza dziecka staje się, że wobec tego, rzeczy niezmiernie łatwe do ujęcia w wieku późniejszym mogą być zgoła nieprzystępnemi dla umysłów dziecięcych, z braku zdolności do abstrakcyjnego myślenia, będącego warunkiem koniecznym poznania matematycznego. Z tego kłopotliwego położenia jest przecież

wyjście niezawodne: wskazuje je historja. Choćbyśmy nawet nie podzielali skrajnego poglądu, według którego rozwój osobnika jest doskonałem odbiciem rozwoju gatunku, musimy wszelako zgodzić się na zasadnicze istnienie tego podobieństwa; bo dosyć ma na to dowodów biologja, a i psychologja współczesna skutecznie ją wspiera.

Jakiemiż drogami chadzała myśl matematyczna?

Od pojęć „jeden" i „wiele" szła po przez liczby całkowite, ułamkowe i inne dalsze stadja, aż do teorji mnogości, aż do subtelnych rozważań Sleszyńskiego, Zaremby, Janiszewskiego, Sierpińskiego, Wilkosza. Droga to długa, kręta, torowało ją bowiem wiele epok, narodów, ras.

Odtworzyć ją, przebyć powtórnie jest niepodobieństwem.

Nie o to przecież chodzi. Sedno rzeczy tkwi w tem, że wychodząc z pojęć najpierwotniejszych, posługując się intuicją i rozumowaniem, często nie bez zarzutu, człowiek stopniowo kształtował matematykę: nadawał ściśle określoną treść rozlewnym, nieuchwytnym tworom intuicji przez poprawne definicje i doskonalił aparat dowodzenia, zmuszony do tego sprzecznościami, w jakich często widział się uwikłanym przez zbyt pochopne wnioskowanie z analogji.

Rozwój ten bynajmniej nie odbywał się prostolinjowo. Rządziły nim dwie zasady: ekonomja wysiłku i czasu; postępując naprzód, omijano przeszkody, robiąc zakręty, równające się cofaniu, wdzierając się na szczyty po stromych, wtajemniczonym tylko znanych ścieżkach, dopóki zkolei wielkim wysiłkiem nie pokonano przeszkód rzeczonych, tkwiących w bezwładzie samego umysłu, co opłacało się stokrotnie wytknięciem drogi krótszej i po dostępnych przełęczach. Wymienione prawa zdają się rządzić całem życiem duchowem człowieka i ludzkości. Nauczanie musi się na nich opierać. Kwestja tylko w ich zharmonizowaniu.

Uwzględnienie tylko jednego z nich zrodziło dwa wzajemnie zwalczające się kierunki, które możnaby nazwać psychologicznym i logicznym, będące zresztą odgłosem gorącej walki, jaka się toczy pomiędzy dwoma obozami matematyków: intuicjonistów i formalistów o pochodzenie pewników geometrji i analizy. Oba zarówno są krańcowe i plenią się ciągle ku niepowetowanej szkodzie młodego pokolenia.

Z powyższego wynika, że kres temu fatalnemu stanowi rzeczy położy tylko taka metodyka, która spełni trzy następujące warunki: oprze się na obecnym stanie nauki, uwzględni jej historję i liczyć się będzie z wynikami psychologji dziecka i młodzieży.

W obecnym artykule zamierzamy wykazać, ile dobrego wypłynąć może już z samej tylko gruntownej znajomości przedmiotu. Ograniczymy się do początków, do arytmetyki.

2.

Przypomnę, jak mało znalazł zwolenników program matematyki dla niższego gimnazjum i wogóle pierwszych lat nauczania. Zapewne, nie jest on idealny. Ale w stosunku do przeszłości jest wielkim postępem. Tymczasem te właśnie dobre strony stały się przedmiotem niezadowolenia, co dowodzi, że krytycy pod względem znajomości przedmiotu nie wykroczyli poza epokę Fibonacci'ego. Ileż to uszczypliwych uwag wypowiedziano z powodu jakichś tam zbiorów, włączania i wyłączania, praw przemienności, łączności i rozdzielności etc! Takich, co własne wiadomości pragnęli poddać rewizji, niewielu bodaj się znalazło, ogół pozostał przy tem, jak było postaremu, upatrując i tu widocznie „galicyjską" intrygę.

Rzuca się w oczy lekceważenie arytmetyki u naszego inteligentnego ogółu. Uważa się ją za coś tak banalnego, czem zaledwie naiwny umysł dziecięcy zainteresować można. Cały natomiast szacunek, ba — lęk mistyczny, wobec matematyki t. zw. wyższej, wobec tajemniczego symbolu całki. Opinja zupełnie mylna, a przyczyną jej pomieszanie terminów: propedeutykę arytmetyki czyli t. zw. rachunki bierze się za jedno z arytmetyką ścisłą, czyli teorytyczną, gdy w rzeczywistości pierwsza w takim jest do drugiej stosunku, jak przedsionek do świątyni. Propedeutyka ma za zadanie postawić ucznia w takich okolicznościach, iżby w jego umyśle mogły powstać i dojrzeć pojęcia i prawdy (mające i doraźne zastosowanie), z których dopiero w dalszej przyszłości da się zbudować nauka matematyki, przez powiązanie tych prawd i pojęć w jeden łańcuch podań, wynikających jeden z drugiego, na mocy praw logiki. Uczeń szkoły powszechnej poprzestaje na propedeutyce. W wyższych klasach szkoły średniej i w seminarjum wprawdzie w znacznym stopniu ma miejsce pogłębienie i pomnożenie wiadomości, ale ponieważ dzieje się to w kursie t. zw. algebry, wszystko dobre idzie na jej rachunek, a arytmetyka pozostaje przy roli kopciuszka.

Jeszcze jeden przesąd zakorzeniony utrudnia położenie. Zazwyczaj za wybitne znamię arytmetyki poczytuje się operowanie zapomocą liczb liczbowo oznaczonych, wszystko zaś, gdzie wchodzą litery, zalicza się do algebry. Jest to następstwo niezrozumienia roli propedeutyki, gdzie nie wychodzi się z prawd i zasad ogólnych, a przeciwnie dojść do nich dopiero usiłujemy przez pobudzenie umysłu do ich wypracowania drogą rozważań przypadków szczególnych i obserwacyj faktów konkretnych. A jeżeli formułujemy je na początku zapomocą wyrazów, a nie symbolów ogólnych, to przyczyna tego tkwi w dziecku, a nie w arytmetyce. Każda nauka matematyczna operuje symbolami, któremi są litery lub inne znaki umówione. Wyraźnej granicy pomiędzy arytmetyką a algebrą niema, sta-

nowią one jedną całość. Tylko sumarycznie możnaby powiedzieć, że arytmetyka jest to nauka o liczbie, a algebra o równaniach.

3.

Arytmetyka, jak geometrja i każda inna gałęź rosochatego drzewa matematyki, jest nauką dedukcyjną. Co należy rozumieć przez cechę dedukcyjności? Pospolite wyjaśnienie opiewa, że dedukcyjną jest taka nauka, gdzie od prawd ogólnych przechodzi się do szczegółowych i która przytem jest tak ścisła, że w niej wszystkiego się dowodzi. Pierwsze jest nic nie mówiącym ogólnikiem, drugie — błędem. Niepodobieństwem jest przecież wszystkiego dowieść i wszystko określić. Czynności logiczne dowodzenia i określenia są to czynności redukcyjne. To znaczy, że chcąc określić jakieś pojęcie, trzeba to uczynić zapomocą pewnych pojęć już określonych; chcąc dowieść jakiejś prawdy, trzeba się oprzeć na prawdach, już dowiedzionych. A ponieważ tak cofać się wstecz do nieskończoności jest niepodobieństwem i nie miałoby nawet sensu, musimy zatrzymać się na pewnych pojęciach, które przyjmujemy bez definicji, i na pewnych prawdach, które przyjmujemy bez dowodu. Przytem dzieje się tak najczęściej, że owe pojęcia t. zw. pojęcia pierwotne są dla nas (lub wydają się) bezpośrednio jasne, a prawdy rzeczone t. zw. pewniki same przez się oczywiste. Otóż metoda dedukcyjna nauk matematycznych polega na tem, że przyjmuje się pewną liczbę pojęć bez definicji i pewną liczbę prawd — pewników bez dowodu i z nich drogą logicznego rozumowania wyprowadza się inne prawdy i pojęcia.

A więc geometrja przyjmuje bez określenia trzy pojęcia: punktu, prostej i płaszczyzny, bez dowodu przyjmuje kilkanaście podań prostych, zrozumiałych, takich, np. jak: przez dwa punkty różne przechodzi tylko jedna prosta etc.*) Wszystko pozostałe już musi być dowiedzione i określone.

Analogicznie rzecz się ma z arytmetyką.

Tutaj bez określenia przyjmuje się takie pojęcia: zero, liczba, następnik, a bez dowodu pięć podań następujących:

1. Zero jest liczbą;
2. Następnikiem każdej liczby jest liczbą;
3. Niema dwóch liczb o tym samym następniku;
4. Zero nie jest następnikiem żadnej liczby;
5. Jeżeli pewna własność przysługuje zeru, i jeżeli, przysługując pewnej liczbie, przysługuje tem samem jej następnikowi, to własność rzeczona przysługuje wszystkim liczbom.**)

*) Zob. „Zarys Geometrji" Wł. Wojtowicza, wyd. II, str. 4—7.

**) Pewnik 5 jest to słynny pewnik indukcji zupełnej, zwanej inaczej matematyczną lub doskonałą.

Giuseppe Peano, sławny włoski uczony, pokazał, że z tych trzech pojęć i pięciu pewników można wyprowadzić całą arytmetykę liczb całkowitych. Przerzucając karty arytmetyki ścisłej, spotykamy tam długie i trudne dowody takich twierdzeń jak a+b=b+a lub ab=ba i początkującego zdumienie ogarnia, poco właściwie tyle pracy wkłada się w takie rzeczy, które są bezpośrednio zrozumiałe, jak np. twierdzenie, że suma nie zależy od porządku składników?

Zdumienie to ma swoje źródło po pierwsze w mętnem pospolicie pojmowaniu znaczenia dowodu i po drugie w pewnym swoistym charakterze pojęcia liczby całkowitej.

Otóż dowieść bynajmniej nie znaczy *wynaleźć, odkryć*. Dowieść znaczy nadać czemuś pewność logiczną na zasadzie prawd już taką pewność logiczną w umyśle naszym posiadających. Choćby nawet Euklides nie pomnożył wiedzy poprzedników swoich ani jednem nowem twierdzeniem jego sławy *twórcy geometrji* w niczemby to nie umniejszyło, on bowiem dopiero, dowodząc jednego zapomocą drugiego, z wiedzy stworzył naukę, z nagromadzonego bezładnie materjału wzniósł gmach niewzruszony i wspaniały swoją prostotą. Dowód zatem nie wynajduje, wynalazki i odkrycia dzieją się na innej drodze, ale dowód wiąże, zespala, tworzy organiczną całość. Stąd ogromna doniosłość tej czynności. Bez jej udoskonalenia i wysubtelnienia nie może być mowy o rzetelnym postępie duchowym. Budzić ją zatem, rozwijać i wzmacniać jest najpodstawowym nakazem pedagogiki. W takim jednak razie nauczający musi sam nietylko znać przedmiot, lecz panować nad nim, co nie da się osiągnąć przez czytanie książek t. zw. popularnych, łatwych, bo omijających trudności.

Z drugiej strony niewiele mamy pojęć, z któremi równie jesteśmy spoufaleni, jak z pojęciem liczby całkowitej. Jest ono bowiem tak ważne biologicznie, że od najwcześniejszego dziecięctwa umysł zaczyna je wypracowywać, i niemal nieświadomie robić z niego użytek. Pod przemożnem parciem potrzeb doskonali się samo pojęcie i umysł samorzutnie dochodzi do prostszych praw, rządzących liczbami. Stąd ta nazwa *„liczby naturalne“* i stąd to zdziwienie, że takich oto rzeczy każą dowodzić.

Nastręcza się pytanie, ile z tych subtelnych rozumowań wejść może do szkoły powszechnej, do niższych klas gimnazjum? Z nich niewiele wejdzie, cień zaledwie, ale *wskutek nich bardzo wiele złych rzeczy nie wejdzie*, złych nietylko dlatego, że w najwyższym stopniu utrudniają naukę, ale przedewszystkiem dlatego, że deprawują umysł. Nauczyciel już nie będzie podawał definicji jedności i liczby całkowitej, bo zrozumie, że rzeczy te ze stanowiska nauki są błędne, a w takim razie ze stanowiska pedagogiki występne; nie będzie teoretyzował numeracji, zdając sobie sprawę z jej złożoności, ale operując nawet

pałeczkami, podkreśli jej wystarczalność i jednoznaczność; nie będzie podawał precyzyjnych definicji sumy i iloczynu, ale zatrzyma się nad prawami, które temi działaniami rządzą.

4.

Doszliśmy znowu do już potrąconych wyżej praw działań. Praktyczne ich znaczenie jest duże, ale jest drobnostką w porównaniu z teoretycznem. Przez szereg lat zaznajamiając z niemi dziecko, zakładamy zawczasu fundamenty pod ciężką budowę nauki o ułamkach i o liczbach względnych. O ile nauczanie arytmetyki liczb całkowitych, gdzie prawie wszystko można uzmysłowić, nie przedstawia zbytnich trudności, o tyle arytmetyka liczb ułamkowych jest niemi najeżona. Jest to już bardzo wysoki stopień abstrakcji, na który dziecko nie wskoczy, ale do którego musi dorosnąć.

Wprawdzie czynności dzielenia na części przedmiotów konkretnych, wywołują pewne wyobrażenia, ale tak rozlewne i nieuchwytne, że niewiele na nich można zbudować. O ileż zatem musi tutaj być wzmożona ostrożność, ażeby przez błędy, niedomówienia nie wprowadzać zamętu do dziedziny i tak samej przez się trudnej. A kwitną do dziś dnia i błędy i niedorzeczności i istnieją niedomówienia, wbrew stanowczemu nakazowi dydaktyki ogólnej który brzmi, jak następuje: jeżeli przedwcześnie jest na definicję ścisłą, poprzestać na intuicyjnem ujęciu; jeżeli dowód zbyt trudny, opuścić go i przyjąć twierdzenie do czasu bez dowodu; pod żadnym jednak pozorem niewolno podawać określeń mylnych i dowodów błędnych. Weźmy samą definicję ułamka. Jakże ona opiewa w szkole, a jak w nauce? Określenie pierwsze głosi, co następuje: ułamek jest to skupienie równych części jedności. Poddajmy je bliższemu rozbiorowi. Definicja, jak uczy logika, o tyle spełnia swoje zadanie, o ile rzeczy nieznane wyjaśnia przez znane, niezrozumiałe przez zrozumiałe, złożone przez proste. Z podanego określenia moglibyśmy wiedzieć, co to jest ułamek tylko pod tym warunkiem, że będziemy wiedzieć, co to jest część jedności, co to są równe części jedności, co to jest skupienie równych części jedności. A ponieważ „część jedności" jest ułamkiem, a skupienie — zamaskowaną sumą, znajomość zatem ułamka uzależniona jest od umiejętności porównywania i dodawania ułamków. Niedorzeczność widoczna! Próba ratowania sytuacji (co się praktykuje niestety) przez wprowadzenie dalszego określenia, że część jedności jest wynikiem dzielenia jedności przez pewną liczbę całkowitą, doprowadza do większej gmatwaniny. Możemy wprawdzie mówić o dzieleniu całości — konkretu na części równe (np. odcinka), ale całość to nie jedność, a z teorji dzielenia liczb całkowitych wiadomo, że jedność oprócz samej siebie przez inną całkowitą liczbę się nie dzieli. Widzimy zatem dowodnie całą niedorzeczność mniemanej definicji. Choćby zatem nie po-

dawano jej do wyuczenia, jest ona punktem wyjścia nauczania i jako błędna grozi w każdej chwili błędnemi konsekwencjami.

Cóż da arytmetyka ścisła? Czyżby i pojęcie ułamka przyjmowała bez definicji ścisłej? Bynajmniej; wszystko poza trzema wymienionemi terminami skrupulatnie jest określone, a w szczególności ułamek określa się zapomocą liczb całkowitych w sposób następujący: są to dwie liczby całkowite podpisane jedna pod drugą i przedzielone poziomą kreską, pod warunkiem, że dolna nie może być zerem. Pamiętając podane określenie, jesteśmy w stanie napisać ułamek, oraz rozpoznać go wśród innych symbolów. Mamy zatem poprawne i użyteczne określenie. Gdy jednak umysł, zbałamucony krętactwami w rodzaju wyżej zanalizowanego, spotka się z nim po raz pierwszy, uzna je niewątpliwie za sztuczne. Tłumaczy się to niewiadomością, do czegoby taki oto symbol mógł służyć. Jeżeli spotykamy liczbę 3, wiemy, że oznaczać ona może zbiory: trzy woły, trzy pióra, trzy zeszyty... Czy symbol np. $^2/_3$ ma jakieś konkretne znaczenie? Do opisania jakich czynności, czy faktów nadawać się może? Bezwątpienia. A oto odpowiedź na takie pytanie: ułamek $^2/_3$ oznacza, iż jakąś całość (odcinek) podzieliliśmy na trzy równe części i takich części wzięliśmy dwie. Tutaj wszakże podkreślić dobitnie trzeba, że stąd nie wynika, iż ułamek ten jest wynikiem dzielenia liczby naturalnej 2 przez naturalną 3. Boć istotnym celem liczb ułamkowych jest uzyskanie takiego zbioru liczbowego, w którym działanie dzielenia, niezawsze możliwe wśród liczb naturalnych, byłoby możliwe zawsze. Stwierdzenie tego faktu ma miejsce w teorji dzielenia, kiedy się okaże, że dzielenie ułamków z wyjątkiem dzielenia przez zero zawsze jest wykonalne i, że w szczególności ułamek może być uważany za wynik dzielenia licznika przez mianownik.

Tego jużby było dosyć dla stwierdzenia tezy: arytmetyka ścisła musi być podstawą metodyki nauki rachunków. Na zakończenie przytoczymy jeszcze kilka argumentów, które — mniemamy — rzecz przedstawią w jaskrawszem świetle.

Dodawanie i odejmowanie ułamków nie przedstawiają w szkole większych trudności. Tragedja zaczyna się przy mnożeniu i dzieleniu, gdzie zupełnie zawodzą środki poglądowe. Przypuśćmy nawet, że udało się nam zmylić roztropność dzieci taką definicją mnożenia, że iloczyn dwóch ułamków jest to ułamek, który tak powstaje z mnożnej, jak mnożnik z jedności (co jest nawskroś niedorzeczne, boć ogólnie biorąc przed dzieleniem ułamków nie możemy wiedzieć jak mnożnik powstał z jedności), roztropność ta przyjdzie jednak do głosu i ujawni się w takich pytaniach: cóż to jest za *mnożenie*, gdzie wynik może być mniejszy od mnożnej i od mnożnika $(^1/_2 \cdot {}^1/_3 = {}^1/_6)$? Cóż to za *dzielenie*, jeżeli wynik może być większy, aniżeli ilość dzielona $(2 : ½ = 4)$? Mnożyć znaczy powiększać. dzielić zmniejszyć, a tu mamy coś zgoła przeciwnego. Jeżeli nawet

takiego pytania nie słyszy się w klasie, to jednak ono nurtuje w głowie dziecka, i gdy w dalszym ciągu przy liczbach względnych okaże się, że i dodawanie czasem nie jest właściwie *dodawaniem-powiększaniem* (—2)+(—3)=(—5), a odejmowanie daje często *więcej* aniżeli wynosi odjemna (+2)—(—3)=(+5) — w biednej małej głowie musi powstać chaos. Ma się rozumieć nauka daje odpowiedź najzupełniej zadawalającą: działania dodawania i mnożenia nad ułamkami noszą te same miana co i działania nad liczbami naturalnemi, ponieważ podlegają tym samym prawom łączności przemienności i skracania co i działania nad liczbami naturalnemi. Rzecz jasna w tem lakonicznem brzmieniu dziecku niczego ta zasada nie wyjaśni. Ale też uwagi powyższe mają na celu nie udzielanie wskazówek do bezpośredniego użytku; zadaniem ich było podkreślić rażące braki logiczne i wykazać, że istnieją drogi, na których dydaktyczne rozwiązanie trudności jest najzupełniej możliwe.

Jak po tych drogach prowadzić umysł dziecięcy, rzecz to już metodyki szczegółowej. Takiej jednak do dziś dnia niema. Bo metodyki nie stworzy jeden człowiek w momencie natchnienia; wypracować ją jedynie może rzesza w ciągu długich lat. Pod warunkiem wszakże, że każdy pracownik spełni wymagania, postanowione przez Jana Śniadeckiego. Bo jeżeli sobie uprzytomnimy, o ile trudniej jest nauczać innych niż siebie, i ile znów trudniej dorosłych niż młodzież i dzieci, to przytoczona na czele prosta pozornie rada nabiera znaczenia głębokiej zasady dydaktycznej.

OOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO

WŁADYSŁAW GACKI.

Podstawy organizacji samorządu szkolnego.

Komisja Zjazdu Rad szkolnych w komunikacie styczniowym (Nr. 3) ogłosiła projekt statutu Związku Rad Szkolnych Powiatowych i Miejskich.

Sam fakt powstania Związku, którego zadaniem ma być „utrwalenie idei samorządu szkolnego i ułatwienie prac jego" (art. 1) jest dodatnim objawem społecznym.

Na właściwych podstawach zorganizowany i sprawnie funkcjonujący samorząd szkolny wnika przez swe organa, dozory, szczególnie — opieki szkolne, tak głęboko w życie wewnętrzne szkoły, reguluje tyle istotnych i codziennych jej potrzeb, pośrednio — i nauczyciela, że ze względu na dobro szkolnictwa i stanowisko społeczne nauczyciela czujność ogółu nauczycielstwa w kierunku zamierzeń, zdążających do utrwalenia samorządu, jest wskazana, współdziałanie w odpowiednich warunkach — obowiązkowe.

Na m. marzec r. b. zapowiedziany jest II-gi Zjazd delegatów Rad Szkolnych. Powołano Podkomisję do opracowania

zmian w ustawach o samorządzie szkolnym. Całkowity projekt ma być opracowany do czasu zwołania II-go Zjazdu Rad Szkolnych i na tymże Zjeździe przedłożony do dyskusji.

Ze względu na bliski termin Zjazdu wydaje sią wątpliwem, aby organizacje nauczycielskie, interesujące się tą sprawą, miały możność dokładnego zaznajomienia się z projektem jeszcze przed Zjazdem i przedłożenia Zjazdowi opinji, będącej wyrazem uspołecznionego nauczycielstwa. Doświadczenie lat ubiegłych i pod tym względem winno być pouczające: samorząd szkolny może i powinien rozwijać się przy współdziałaniu nauczycielstwa; bez niego — jest przedsięwzięciem chybionem. Warunkiem zaś nieodzownym udziału nauczycielstwa w samorządzie szkolnym jest sprawa, decydująca o wartości samego samorządu jako organu społecznego: jego podstawy organizacyjne, któreby zapewniły radom, dozorom i opiekom szkolnym odpowiednią ordynację wyborczą, przez odpowiednie ich ustosunkowanie do organów samorządu terytorjalnego zapewniły, w granicach właściwej kompetencji, władzę wykonawczą oraz materjalne warunki egzystencji, — nauczyciestwu zaś, wnoszącemu, szczególnie w dozorach wiejskich i opiekach, inteligencję i fachową znajomość szkoły, pewne uspołecznienie, — należytą reprezentację ilościową.

Sprawa samorządu szkolnego wiąże się ściśle z zasadniczemi sprawami: z ustawą o organizacji szkolnictwa i władz szkolnych, oraz z ustawą o organizacji samorządu terytorjalnego. Sprawa pierwsza od 1. X. 1917 r. znajduje się w stadjum bezmała niezmienionem: w mgławicy projektów lub fazie „tymczasowości". Nie jest pewnem, czy ustawa o samorządzie terytorjalnym nie ulegnie gruntownym zmianom. W tych więc nienormalnych warunkach należy się spodziewać, że Podkomisja I-go Zjazdu opracować może tylko projekt ramowy, nie obejmujący szczegółów, w momentach nawet zasadniczych, gdy mowa będzie n. p. o władzy wykonawczej, ogarniający ogólne wytyczne, postulaty.

W tych też tylko ramach i dla tych samych, wymienionych powodów, muszą być utrzymane niniejsze rozważania.

Wobec ogromu potrzeb oświatowych państwa polskiego, zbyt różnorodnych i naglących, by mógł je zaspokoić w należytem tempie i własnemi środkami aparat państwowy, ze względu również na to, że stosunek do szkoły szerokich mas wiejskich jest naogół obojętny wskutek zaniedbania kulturalnego, zorganizowanie na podstawach demokratycznych samorządu szkolnego jest jedynym z najważniejszych wymogów naszego życia społecznego.

Warunkiem koniecznym użyteczności szkoły współczesnej jest wkorzeniona śród mas pracującej ludności świadomość, że szkoła, gdzie wychowują się jej dzieci, jest jedną z najważniejszych funkcyj życia społecznego.

Propagatorami tej idei winny być organa samorządu szkolnego.

Doświadczenie nas poucza, że biurokratyczny, scentralizowany system szkolny, usuwający od udziału w organizacji ośrodków oświaty przedstawicieli nauczyciestwa i rodziców lub wyznaczający temuż przedstawicielstwu stanowisko podrzędne organów doradczych, bez ściśle określonej kompetencji, bez żadnej władzy wykonawczej — stwarza szkołę, będącą tylko zewnętrznym nalotem, z istotnemi potrzebami życia nie związaną.

Szkoła, wychowująca młodzież, wrośnie korzeniami we własne społeczeństwo nie inaczej, jak przez swe organa samorządu szkolnego, będące współcześnie środowiskiem wychowawczem dla samych rodziców.

Moment obecny, w którym Komisja Zjazdu R. S. przystępuje do prac organizacyjnych, nie może być uważany za pomyślny dla tego rodzaju poczynań. Pomijając tu czynniki natury ekonomicznej i politycznej, przytłumiające życie społeczne w dobie obecnej, należy stwierdzić, iż sama idea samorządu szkolnego stała się niepopularną, co gorzej — została całkowicie zdyskredytowana. Rady szkolne, dozory, opieki istnieją od czasu wprowadzenia w życie „Przepisów elementarnych o szkołach elementarnych" i dziś, po 6, 7, 8-u latach ich „istnienia" należy stwierdzić, iż od pierwszej chwili powołania ich do życia wykazały one niedowład organiczny i w ogromnej większości wypadków istniały tylko nominalnie, w niczem nie przyczyniły się do rozwoju szkolnictwa. Były raczej szkodliwe, podrywając w szerokich masach ludności zaufanie do samej idei samorządu szkolnego. Dziś można tylko żałować energji, włożonej w ich zorganizowanie (w latach 1918—19) przez inspektorów szkolnych, przez działaczów lokalnych — w pobudzenie do życia sztucznych, bezkształtnych tworów, zwanych przez artykuły 29—77 „Przepisów tymczasowych" organami zarządu szkolnictwa elementarnego, tych tworów, organicznie niezdolnych do życia. Jeżeli w tej dziedzinie, t. j. w zakresie właściwej kompetencji rad szkolnych, dozorów i opiek niejedno, tu i owdzie zrobiono dla dobra szkoły, to działo się to siłą faktu, że w pierwszych latach organizacji szkolnictwa hasła oświatowe były popularne, niekiedy budziły entuzjazm; poczynania te pochłonęły dużo szlachetnej energji; zresztą trafiają się w Polsce, choć zrzadka, ludzie dobrej woli, ofiarni, niezmordowani działacze, budujący przyszłość kraju na oświacie. Wszystko, co w tej dziedzinie dobrego zostało dla szkoły dokonane, działo się mocą tych czynników — filantropijno-indywidualnych, działo się wbrew, czy pomimo rad, dozorów, czy opiek szkolnych. Bez nich, bez tych szyldów byłoby również, być może krótszą drogą, również dokonane.

„Przepisy" te i pod tym względem były zasadniczo szkodliwe, iż przez wprowadzenie przedstawicieli kleru z „urzędu" (!) (art. 30 p. b), wyznaczanych przez kurje biskupie, czy gminy wyznaniowe, stworzyły podstawę prawną dla uprzywilejowanego stanowiska kleru w „samorządzie" szkolnym; dla przywileju, który, jak wszelki inny, demoralizująco działał, usuwając potrzebę wysiłku, zasługi, obowiązek odpowiedzialności i poderwał tem samem zasadę samorządności. Kler otrzymał ten przywilej bez wszelkich zasług i bez walki, ale bez walki już nie da go sobie odebrać. On też obudził władcze jego ambicje. Jeżeli dziś stwierdzamy, że zachłanność ta sięgnęła już zbyt daleko i głęboko, jeżeli coraz widoczniejszem i groźniejszem staje się istnienie na terenie szkoły dwoistości władzy, to w znacznym stopniu przyczynił się do tego stanu zwyrodnienia art. 30 p. b/2 „Przepisów Tymczasowych". Przy tym stanie rzeczy nie może być mowy nietylko o rozwoju samorządu szkolnego, ale wogóle całego szkolnictwa. Punkt 1 art. 30, dotyczący wprowadzenia do rad szkolnych osób mianowanych przez ministerstwo, poderwał ostatecznie zasadę samorządności i tem samem zaufanie ludności do organów samorządu szkolnego. Podyktować go mogła prawodawcy tylko nieufność do sił społecznych, wyrażająca się w opinjach, jakoby społeczeństwo nie było jeszcze przygotowane, dojrzałe. Takiem jest istotnie, ale nigdy nie dojrzeje do norm demokratycznego współżycia, jeżeli na terenie pracy, w ośrodkach organizacyjnej pracy społecznej nie poczuje własnej mocy w warunkach zupełnej swobody i praworządności, nie dźwignie samo całej odpowiedzialności za pracę i jeżeli nie będą zastosowane przez prawodawcę wszelkie oddziaływania w złożonych stosunkach życia współczesnego (szkoła, sąd, administracja, samorządy), warunkujące proces uspołecznienia, dojrzewania świadomości i moralności społecznej.

Na miejsce tych „mianowańców" winni wejść do rad szkolnych wyłącznie przedstawiciele opiek szkolnych, zorganizowanych w koło, czy komitet delegatów opiek szkolnych (nie chodzi tu o nazwę) na terenie miasta, jak to ma miejsce n. p. w Łodzi. Tam, gdzie nie istnieje odpowiednia organizacja opiek szkolnych, działająca na podstawie zatwierdzonego statutu jako jednostka prawna, zwołana ad hoc konferencja delegatów opiek na terenie miasta, konferencja delegatów dozorów całego powiatu, winna wybrać odpowiednią liczbę przedstawicieli do rad szkolnych miejskich i powiatowych. Wprowadzenie delegatów dozorów i opiek do rad szkolnych zespoli organicznie ośrodki niższe samorządu szkolnego z wyższemi, zapewni całej instytucji większą zwartość organizacyjną i większą żywotność.

Konieczną byłaby zmiana p. a. 3 art. 30 w ten sposób, aby przedstawicieli zawodu nauczycielskiego wybierała nie konferencja nauczycieli „publicznych szkół powszechnych", lecz zawodowa organizacja nauczycielska. Jest niesłusznem, bezpod-

stawnem obdarzanie większem zaufaniem luźnej, przygodnej konferencji, pomimo jej charakteru urzędowego, niż organizacji zawodowej, gdzie w ogniu codziennych prób, doświadczeń pracownicy mają możność dokładnego poznania się, ujawnienia zalet umysłu i charakteru. Przedstawiciele, wybrani przez organizację nauczycielską, w pierwszym rzędzie przed nią samą będą odpowiedzialni za swe czynności: ten rodzaj odpowiedzialności najsolidniej zobowiązuje. Nauczyciele, nie należący do organizacji zawodowej, n i e u s p o ł e c z n i e n i, b y l i b y t e m s a m e m p o z b a w i e n i c z y n n e g o i b i e r n e g o p r a w a w y b o r c z e g o. Byłoby to naturalnem następstwem braku uspołecznienia.

Przedstawiciele zawodu nauczycielskiego, wnosząc do organów samorządu szkolnego czynnik pierwszorzędnego znaczenia, konieczny dla utrzymania ich żywotności, a mianowicie: fachową znajomość szkoły, potrzeb oświatowych ludności, winni mieć zapewnione odpowiednie liczebne przedstawicielstwo w samorządzie szkolnym, wyrażające się w 45% ogólnej liczby członków rad i dozorów.

Odpiera się to żądanie nauczycielstwa argumentem, że zadaniem organów samorządu szkolnego jest służenie interesom szkoły, nie nauczycielstwa, zbędny jest przeto tak szeroki w nich udział nauczycielstwa.

Argument ten jest teoretyczny, świadczy o nieznajomości warunków pracy organów samorządu: silne przedstawicielstwo jest warunkiem żywotności samorządu szkolnego, niezastąpionem ogniwem, zespalającem czynniki społeczne i urzędowe z wewnętrznem życiem szkoły, z potrzebami oświatowemi ludności.

Ilość członków rad szkolnych nie powinna przewyższać, dla względów natury praktycznej, liczby 12, dozoru — liczby 6.

Udział starostów i inspektorów szkolnych w radach i dozorach w dostateczny sposób normuje p. c. art. 30 oraz p. p. 1, 2 art. 95 „Przepisów Tymczasowych". Organa samorządu nie mogą stać się organami pomocniczemi, czy podrzędnemi ani inspekcji szkolnej, ani starostwa, zatracą bowiem w tym wypadku właściwy charakter i swą celowość.

Ze stanowiska interesów i rozwoju samorządu szkolnego wszelkie formy uzależnienia szkolnictwa od władz administracyjno-policyjnych winny być uważane za wręcz szkodliwe.

Obowiązki rad, dozorów i opiek szkolnych bardzo szeroko traktują „Przepisy Tymczasowe" w art. 34, 54 i 71, nie dając im żadnych podstaw prawnych, ani materjalnych do ich wykonania.

To było drugą zkolei przyczyną braku w nich żywotności.

Charakterystycznem jest jednak dla całej oficjalnej polityki szkolnej, że podczas gdy od r. 1917 nie wprowadzono żadnych zmian w lepieniu rad, dozorów, opiek, nie naruszono w niczem nietykalnych przywilejów, dokonano pewnych zmian

na lepsze przez wzmocnienie stanowiska rad i dozorów. Podczas gdy stosownie do p. p. 11, 12 art. 34 P. T. Radzie szkolnej przysługuje tylko prawo „kontroli nad wykonaniem gminnych budżetów szkolnych" i „opieki nad majątkiem szkolnym okręgu i fundacjami szkolnemi, o ile czynności te nie zostały zastrzeżone innym władzom"; stosownie zaś do p. 1 art. 54 dozorowi przysługuje prawo „opinjowania o projektach budżetów szkolnych magistratu lub rady gminnej, względnie układania budżetów, o ile to dozorowi szkolnemu przez organa samorządu przekazane zostało"; według brzmienia art. 13 Ustawy z dn. 17 marca 1922 (Dz. U. Nr. 18, poz. 143) „Organa samorządu szkolnego w gminach układają projekty budżetu szkolnego i przedkładają je R. Szk., która po dokonaniu w razie potrzeby zmian przesyła władzom gminnym do uchwalenia".

Sprawy sporne, wynikające na tle budżetów szkolnych pomiędzy radą szkolną a magistratem, względnie gminą wiejską, rozstrzyga kurator. Stosownie do art. 17 tejże Ustawy „o przeznaczeniu gruntów szkolnych decydują organa samorządu. Stosownie do art. 23 Rozporządzeń w sprawie wykonania ustawy (poprzedniej) „organ samorządu rozporządza sumami, wpłaconemi przez gminy i obszary dworskie, zgodnie z budżetem szkoły, dokonywa wydatków i prowadzi kasę oraz rachunkowość.

W rozporządzeniach tych widoczny jest wysiłek w kierunku uporządkowania panującego bezładu i wzmocnienia stanowiska organów samorządu szkolnego.

Jeżeli te środki nie uzdrowiły samorządu szkolnego, nie natchnęły go żywotnością, znaczy się, przyczyna zła leży gdzieindziej i głębiej. Jeżeli nie wywołały żadnej zmiany na lepsze, to dlatego, że te nawet środki, regulujące tylko bądźcobądź w pewnym stopniu bezład, niewszędzie są stosowane, z nierówną sprężystością są wprowadzone w życie.

Nie normują one jednak zasadniczo i gruntownie stosunku prawnego samorządu szkolnego do samorządu terytorjalnego i jego organów nadzorczych.

Sprawa to najtrudniejsza i decydująca o wartości praktycznej, życiowej samorządu szkolnego.

Przyjmując za podstawę, że obecna ordynacja do organów samorządu terytorjalnego nie ulegnie zmianom na gorsze, że samorządność zostanie gruntowniej ustawodawczo zagwarantowana, że ordynacja do organów samorządu szkolnego oprze się na zasadach demokratycznych, że w skład ich wejdą przedstawiciele rad miejskich, sejmików powiatowych, rad gminnych, dozorów i organizacyj nauczycielskich — najprostszem i najpraktyczniejszem byłoby rozstrzygnięcie tej sprawy w ten sposób, aby rady szkolne miejskie (w zakresie zwężonym, t. j. wyłącznie w obrębie spraw budżetowych lub rozszerzonym, zale-

żnie od warunków lokalnych) uznane zostały za komisje rad miejskich; rady szkolne powiatowe za komisje oświatowe sejmików; dozory szkolne byłyby w tym samym stosunku do rad gminnych.

W ten sposób zostałaby zasadniczo uregulowana sprawa finansowania wydatków administracyjnych rad szkolnych, dozorów i opiek. Zresztą projekt winien przewidywać konieczność zasiłków ze skarbu państwa na podtrzymanie organów samorządu szkolnego w miastach i gminach ubogich, zaniedbanych pod względem gospodarczym i kulturalnym, w przeciwnym bowiem razie ośrodki te skazane będą na wieczne upośledzenie oświatowe — jedynie z racji ubóstwa ludności.

Wykonanie ustawy o obowiązku szkolnym winno być przekazane w miastach — radom szkolnym, w gminach — dozorom szkolnym, co znakomicie przyczynić się może do wzmocnienia stanowiska społecznego tych instytucji i *utrwalenia samej idei samorządu* szkolnego w społeczeństwie. Środkiem zohydzenia zasady społecznego obowiązku szkolnego byłoby przekazanie nadzoru nad jego wykonywaniem organom administracyjno - policyjnym.

Ustawa o samorządzie szkolnym winna uwzględnić formy *rozszerzonego samorządu dla tych miast, które wskutek splotu sprzyjających warunków* wykazały inicjatywę i energję w organizowaniu szkolnictwa. Byłoby to skutecznym środkiem przeciwdziałania biurokratycznemu etatyzmowi w szkolnictwie.

Jeżeli chodzi o stosunek nauczycielstwa do samorządu szkolnego, bezstronność nakazuje stwierdzić, że jest on naogół przychylny. Nauczycielstwo życzliwie przyjęło w latach 1917 — 1918 tworzenie organów samorządu i wzięło czynny udział w ich organizowaniu. Zawiodły one pokładane nadzieje: nie dały tego, co zapowiadały, nie zaspokoiły najpierwszych potrzeb szkoły; nie dały tego nawet, co dać mogły. Stykając się bezpośrednio, na terenie pracy zawodowej, z czynnikami administracji miejskiej, powiatowej, gminnej, stwierdzając w tak licznych wypadkach brak sumienności w traktowaniu potrzeb szkoły, opieszałość, niedbalstwo w wykonywaniu na rzecz szkoły nawet tych świadczeń, które obciążają gminę, czy magistrat na mocy odpowiednich „artykułów", jednocześnie widząc chroniczną śpiączkę i bezwład organów t. zw. samorządu szkolnego, — zrażone w wielu wypadkach, wypowiada się często za „etatyzmem" w szkolnictwie; w obecnych warunkach protestowałoby jednomyślnie przeciwko przeniesieniu i rozłożeniu wydatków personalnych Ministerstwa O. P. na magistraty i sejmiki.

Dziś jednak, pomimo tylu gorzkich zawodów, jeżeli tu i owdzie dozory i opieki szkolne dają znaki, to nie dzieje się przez dobrą wolę „przewodniczących" — proboszczów i dziedziców, lecz dzięki pracowitości i ofiarności samego nauczy-

cielstwa. Wszędzie zaś, gdzie aparat administracji terytorjalnej działa sprawniej i sprężyściej, gdzie magistraty i gminy ulegają koniecznemu nastawieniu w stosunku do potrzeb szkoły, nauczyciel nabiera przekonania do samorządu szkolnego przez możność bezpośredniego porozumienia się z czynnikami orzekającemi lub decydującemi; snadnie przyjmuje, że tu właśnie, na terenie samorządu szkolnego otwiera się przed nim najszersze pole do ujawnienia własnej inicjatywy, energji i zaspokojenia szlachetnej ambicji.

ooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooo

Dr. A. GOLDENBERG.

Jak obserwować kiełkowanie nasion?

W oddziałach 3-im i 5-tym szkoły powszechnej dzieci powinny przerobić doświadczenie na kiełkowaniu nasion, według programu „dokładnie przyglądać się korzonkom, łodyżkom, zapisywać obserwacje w dzienniczku, porównywać różne sposoby kiełkowania w oddziale 3-im i porównać kiełkowanie żyta i fasoli w oddziale 5-tym". Rozpowszechnione dotychczas sposoby wykiełkowania nasion nie są zadawalające: wyhodowanie na wazie, bibule lub muślinie, na spodku lub na szklance dają korzonki splątane, trudne do obejrzenia „dokładnego", pozycja ich jest nienaturalna i nieestetyczna, przytem dzieci mają kłopot z przeniesieniem do szkoły. Obmyśliłem nowy sposób, który dał najlepsze rezultaty moim uczniom I-go kursu męskiego seminarjum nauczycielskiego w bieżącym roku szkolnym. Uczniowie dostali odemnie po 2 szybki wielkości 9×12 cm. (oczyszczone od żelatyny, zepsute klisze fotograficzne), poleciłem im położyć jedną poziomo wymiarem dłuższym, przykryć warstewką trocin stolarskich grubości dużej fasoli, otoczyć warstewką po 3 brzegach (zboku i zdołu) wałeczkiem z waty, położyć w górnej części trocin, która na 2 cm. nie dochodzi do górnego brzegu szybki, nasiona fasoli, lnu, żyta, grochu, owsa — rzędem obok siebie, przykryć drugą szybką i związać obie szybki poprzek (t. j. pionowo) tak, aby zostały wolne końce szpagatu ponad węzłami nad górną krawędzią szybek, końce te związać, aby utworzyły wieszak. Otrzymaną w ten sposób szklanną teczkę z rączką uczniowie mieli zawiesić w domu, a potem najlepsze w szkole na gwoździu. Nie krępowałem uczniów w wyborze materjału i wykończeniu i dałem im trochę swobody w zastosowaniu własnych pomysłów, wymagając tylko jednego: uwidocznienia kiełkowania. Niektórzy więc zamiast wałeczka z waty naokoło trocin wstawili 3 wystrugane przez siebie czworoboczne patyczki, jeden zrozumiał, że obejdzie się bez trocin i wałeczków zabezpieczających ich wysypanie się, jeśli wprost pomiędzy szybki włoży warstewkę czarnej waty. Uczniowie gołem okiem i przez

lupy mogli obserwować cały przebieg kiełkowania, różnice w korzeniach, liścienie fasoli, unoszące się ponad powierzchnię trocin lub waty, liścienie fasoli, porastające tutaj, odróżnili bezbielmowe liścienie fasoli od bielmowych lnu, zauważyli kierowanie się wszystkich korzonków (prócz bocznych) wprost nadół (geotropizm dodatni), a łodyg dogóry (geotr. ujemny) i nawet hydrotropizm, kiedy końce wyrośniętych korzonków doszedłszy do dolnej krawendzi szybki, unikając wyschnięcia, kierowały się wbok, wzdłuż tej krawendzi. Jeśli chcemy, aby dzieci zrobiły kolekcję wykiełkowanych nasion w różnych okresach rozwoju, wypadnie wziąć większe szybki lub przeprowadzić naprzód kiełkowanie jednego rodzaju nasion, np. zbóż, dodając co parę dni nowe ziarno, a wkońcu przenieść na tekturę, albo jeden uczeń zajmuje się wykiełkowaniem tych, a drugi innych nasion. Najlepiej, zdaniem mojem, będzie, jeśli uczniowie przygotowane w ten lub inny sposób „szklane płaskie doniczki" powieszą na 1-2 tygodnie w swojej klasie i ciągle będą tam obserwowali. Na odwrotnej stronie „doniczki" można przylepić etykietę z nazwiskiem ucznia i datą, dzieci mają przyjemność w pielęgnowaniu „swojej" doniczki, chętnie codzień podlewają i cieszą się, gdy któremu z nich doświadczenie idzie lepiej i ładniej.

Sądzę, że proponowany przezemnie sposób nie spotka w rozpowszechnieniu wielkich przeszkód: stare klisze zaofiarują znajomi amatorzy fotografji, nasiona kosztują tak mało, część przyniosą dzieci same, trocin koszyk lub plecak przyniesie dziecko stolarza. Oto wszystko prawie. Można oczywiście wprowadzić różne modyfikacje, zastosowując np. kit, plastelinę, dłuższe wieszaki, dodając nawet sztuczne pożywki np. Knopa i t. d.

Wkońcu uważam za potrzebne dodać uwagę dla tych koleżanek i kolegów, którzy będą chcieli na wyjętych z tych doniczek hodowlach pokazać włośniki na korzonkach: otóż, wbrew temu, co się często czyta w naszych podręcznikach (np. M. Arct-Golczewskiej w opracowaniu J. i T. Kołodziejczyków str. 2-ga), w hodowlach wodnych włośniki na korzonkach znajdziemy tylko u zbóż, nie znajdziemy na grochu i wogóle u dwuliściennych.

oooooooooo ŻYCIE ZAWODOWE. oooooooooo

ZWIĄZEK ZAWODOWY NAUCZYCIELSTWA
POLSKICH SZKÓŁ ŚREDNICH.
Zarząd Główny. Warszawa d. 25 stycznia 1926 r.
L. dz. 185.

Do
Rad Pedagogicznych Gimnazjów Państwowych

W celu natychmiastowego poinformowania Kolegów o Zjeździe Delegatów Rad Pedagogicznych Gimnazjów Państwowych w dniu 24 b m. Zarząd Główny Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich przesyła narazie krótką wzmiankę o Zjeździe i uchwałę ogólną, powziętą przez Zjazd na wniosek wyłonionej Komisji Wnioskodawczej. Szczegółowe sprawozdanie ze Zjazdu podane będzie do wiadomo-

-ści w specjalnym biuletynie, który zostanie wydany w możliwie najkrótszym czasie.

Według sprawozdania powołanej przez Zjazd Komisji Mandatowej, w Zjeździe wzięło udział 122 delegatów Rad Pedagogicznych, reprezentujących 132 Rady Pedagogiczne wobec tego, że niektórzy delegaci reprezentowali po kilka Rad Pedagogicznych. Gości zarejstrowano 95 ciu.

Przewodniczącym Zjazdu obrano kolegę D-ra Henryka Raabego z Warszawy. W skład prezydjum weszli pozatem delegaci z Wilna, Zgierza, Kołomyi, Bydgoszczy i Grudziądza. Sekretarzami Zjazdu obrano kolegów: Oppmana i Świdzińskiego z Warszawy.

Zjazd na wniosek Komisji Wnioskodawczej powziął następującą rezolucję ogólną:

1) Redukcję pensyj nauczycieli szkół państwowych wielokrotnie przekraczają redukcje, zastosowane do ogółu innych pracowników państwowych tych samych kategoryj, wahając się przeciętnie 18%—40% i godzą najdotkliwiej przedewszystkiem w nauczycieli, najwięcej czasu poświęcających szkole, mianowicie: w kierowników szkół, w wychowawców klasowych, internatowych, warsztatowych i innych, w kierowników bibljotek szkolnych, laboratorjów i t. p.

2) Podniesienie etatu, sprowadzające go do miary niepraktykowanej w państwach europejskich, będzie miało jako skutek zredukowanie nauczycieli do ilości, niewspółmiernej do potrzeb szkoły i zubożenie szerokich jego mas, co w rezultacie musi sprowadzić masową ucieczkę nauczycieli ze szkół państwowych, obniżenie wartości i wydajności pracy pozostałych i zatamuje całkowicie napływ sił świeżych.

3) Zniesienie instytucji wychowawców klasowych wprowadziło już zamęt do szkół państwowych i obraca wniwecz wieloletnie wysiłki, dzięki którym liczne szkoły państwowe stały się wzorowemi zakładami wychowawczemi lub, jak w wypadku zniesienia instytucji wychowawców internatów, zupełnie uniemożliwia prowadzenie tych zakładów.

4) Zarządzenia te, zainicjowane przez Min. W. I. O. P., łącznie z zarządzeniami na początku bieżącego roku szkolnego, zmieniającemi nagle program poszczególnych przedmiotów, pozbawiającemi licznych nauczycieli, bez wszelkiego uprzedzenia, całego szeregu godzin lekcyjnych, na które byli już zaangażowani, — wskazuje, że Ministerstwo W. R. i O. P. w bieżącym roku szkolnym ze specjalnem lekceważeniem odnosi się do praw zawodowych, jakie przysługują każdemu pracownikowi, podrywa autorytet władz szkolnych i rozpatrując wszystkie zagadnienia szkolne z punktu widzenia mechanicznych oszczędności, doprowadza państwowe szkolnictwo średnie do zupełnego upadku, pozostawiając mu jedynie rolę urzędowej instytucji wydawania matur.

5) Zjazd protestuje przeciwko polityce gospodarczej Rządu, który chce oprzeć sanację stosunków finansowych państwa na zubożeniu szerokich warstw pracującej inteligencji i zniszczeniu oświaty.

Specjalne pokrzywdzenie nauczycieli szkół państwowych Zjazd uznaje za lekkomyślne zlekceważenie interesów zawodowych tej kategorji pracowników, godzące poprzez nauczyciela w państwowe szkolnictwo średnie i uważa, że nie powinno ono być biernie przyjęte przez ogół nauczycielstwa. Zjazd wzywa ogół nauczycieli do wytrwałej i niezłomnej obrony swoich słusznych postulatów zawodowych przez karne i solidarne wystąpienia. Zjazd domaga się od Rządu i Sejmu naprawienia uczynionej nauczycielstwu krzywdy w ten sposób, by do dnia 1 marca nastąpiła nowelizacja ustawy w tym kierunku, by redukcja pensyj nauczycielskich była od dnia 1 stycznia 1926 r. conajwyżej równa procentowo tym redukcjom, które zastosowano do ogółu urzędników państwowych tej samej kategorji i by taki stan rzeczy był jedynie prowizorjum, trwającem naj-

dalej do dnia 1 kwietnia 1926 r. Zjazd domaga się, by od dnia 1 kwietnia 1926 r. nastąpiło status quo ante, t. j. by weszła bez wszelkich zmian ustawa z dnia 9.X. 1923 r.

6) Zjazd poleca Prezydjum Zjazdu, by zwróciło się do Zarządów Związku Zaw. Naucz. Pol. Szkól Średnich i Wyższych o przeprowadzenie uchwalonych wniosków.

O ile w ciągu lutego zabiegi w tym kierunku nie osiągną konkretnego rezultatu, obie organizacje wspólnie powinny zwołać w początku marca Sejm Nauczycielski pod hasłem: „Obrona szkolnictwa", w skład któregoby weszli wszyscy nauczyciele szkół średnich i gdyby się udało — nauczyciele szkół powszechnych i profesorowie uniwersytetu. Na czas obrad Sejmu lekcje w szkołach mają być przerwane

7) Zjazd wzywa ogół kolegów, nauczycieli szkół państwowych, by ze względu na solidarność koleżeńską nie przymowali żadnych nowych godzin lekcyj poza godzinami, objętemi ich planem grudniowym, któreby im narzucono w związku z rozporządzeniem wykonawczem do ostatnio uchwalonej ustawy grudniowej.

8) Na wypadek nie dojścia do skutku solidarnej akcji organizacyj nauczycielstwa szkół średnich w sprawie realizacji uchwał Zjazdu, Zjazd poleca swemu Prezydjum dopilnowanie tego.

9) Zjazd wyraża uznanie tej części prasy, która śmiało traktowała sprawy nauczycieli szkół państwowych przez umieszczenie artykułów, uchwał i komunikatów w tych sprawach.

10) W celu jaknajszerszego poinformowania opinji publicznej i nauczycielstwa, Zjazd uchwala wydanie biuletynu o obradach zjazdowych i w tym celu poleca nauczycielstwu, reprezentowanemu na Zjeździe, by obłożyło się podatkiem w wysokości 50 gr. od każdego członka Rady Pedagogicznej i zobowiązało się do przesłania tych sum pod adresem Zarządu Głównego Związku Zaw. Naucz. Pol. Szkól Śred. na konto czekowe P. K. O. 31-22. Na odwrotnej stronie blankietu należy napisać: „Na cele, związane ze Zjazdem z dnia 24.I. 1926 roku".

Zwracamy uwagę, że od szybkiego nadesłania uchwalonej składki, zależy szybkie wydanie biuletynu.

Sekretarz: (—) E. Forelle.

Przewodniczący: (—) H. Raabe.

Warunki prenumeraty: rocznie 6 zł., półrocznie 3 zł., numer pojed. 75 gr.

CENA OGŁOSZEŃ: 1-sza okładka — 150 zł., 2-ga okładka — 100 zł., 3-cia okładka — 80 zł.. 4-ta okładka — 100 zł. Przed tekstem: strona 120 zł., 1/2 str. — 65 zł., 1/4 str. — 40 zł. Za tekstem: strona — 100 zł., 1/2 str. — 50 zł., 1/4 str. — 35 zł., 1/8 str. — 20 zł.

Redaktor: Gacki Władysław. **Wydawca** w imieniu Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarząd Związku Zaw. Naucz. Polsk. Szkół Średnich Okr. Łódzk. — Zaleski Aleksander.

ooooooooooo Książki nadesłane. ooooooooooo

Jan Grabowski. **Geometrja** dla szkół powsz. 7 kl. cz. I z 86 rysunkami w tekście, wyd. III. Nakład „Naszej Księgarni", Warszawa — Łódź. 1926 r.

Zbliska i zdaleka. Część II. Czytanki historyczne i literackie, ułożyły: A. Czerwińska i Wł. Weychert-Szymanowska. Wydanie IV przerobione. Nakład „Naszej Księgarni". Warszawa, Widok 22 — Łódź, Piotrkowska 181. 1926 r.

Stefanja Baczyńska i Anna Oderfeldówna **„Patrzę i opisuję"**, cz. I. Książka do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych na kl. II szkół powsz. Wydanie III, poprawione i uzupełnione. Nakład „Naszej Księgarni", Warszawa — Łódź, rok 1926.

Aleksander Stala **„Nasza druga książka"**, na kl. III szkół powsz., wyd. III. Nakład „Naszej Księgarni", Warszawa — Łódź, rok 1926.

Książki nadesłane.

Teatr Ludowy im. F. Morzyckiej Nr. 8. Marjan Gerson Dąbrowska **„Racławickie Kosy"**. Obraz sceniczny w 3-ch częściach z prologiem, wydanie II. Nakład „Naszej Księgarni", Warszawa — Łódź, rok 1926.

R. M. Brzezińska. **„Pierwsze czytanki"** z rysunkami, wyd. XXI. Wydawnictwo „Naszej Księgarni", Warszawa, Widok 22, rok 1925.

Dla dzieci **„Czytanki drugie"**, ułożyła R. M. Brzezińska z rysunkami. Wyd. XII. Nakład „Naszej Księgarni", Warszawa — Łódź, rok 1926.

Bibljoteka „Iskier" pod redakcją Władysława Ropczewskiego, Kazimierz Andrzej Czyżowski **„Szalony Lotnik"**, powieść fantastyczna, Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa, 1925 i **„Dwunastka"**, 12 nowel nowoczesnej literatury światowej zebrał, częściowo przełożył i wstępem zaopatrzył Merwin, Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa, 1925 r.

Roczniki Towarzystwa Naukowego w Toruniu. Rocznii XXIX — XXXI. 1922 — 1924.

Ks. Wład. Budzik. **„Nauka Religji Katolickiej"**, na kl. I, II i III szk. powsz. Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa, rok 1925.

Drukarnia Państwowa w Łodzi, Piotrkowska 85